

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Läsvanor hos sfi-elever på C- och D-nivå

Anna-Karin Brodén

Specialarbete, 15 hp
Svenska som andraspråk
Vt 2010
Handledare: Ingegerd Enström

Sammandrag

Denna uppsats behandlar läsvanor hos sfi-elever på C- och D-nivå. Bakgrunden består i att eleverna som sökt extraundervisning för att få hjälp med att skriva på svenska också visat sig ha problem med att läsa på svenska. Genom kvalitativa intervjuer undersöks i vilken mån eleverna läser på svenska och på modersmålet/skolspråket utanför skoltid, hur mycket tid och vilken typ av texter. Studien undersöker också om det finns skillnader i låg- och högutbildade sfi-elevs läsvanor och hur eleverna upplever läsningen på svenska och på modersmålet/skolspråket.

Matteuseffekten beskriven av Stanovich (1986) innebär, när det gäller läsning, att elever med hög utbildning (minst gymnasienivå) fortsätter att utveckla sin förmåga att läsa, medan de med lägre utbildning tappar i läsförmåga efter skoltiden. De åtta informanterna i studien kommer från flera olika länder och har olika lång utbildningsbakgrund.

Resultatet av undersökningen visar att samtliga elever läser olika typer av texter på svenska och på modersmålet/skolspråket utanför skoltid. Man kan se vissa mönster i skillnader mellan låg- och högutbildade sfi-elevs läsvanor, så som att eleverna med längre utbildningsbakgrund har en större genbredd i sin läsning och att det är de som exempelvis läser skönlitteratur på sitt modersmål. Hos eleverna med kortare utbildningsbakgrund verkar en stor del av läsningen vara kopplad till skolarbetet.

Studiens resultat diskuteras mot teorier om andraspråksinlärning, och mot resultat som framkommit i olika undersökningar om läsförmåga genomförda på senare år.

Nyckelord: sfi, läsvanor, andraspråksinlärning

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	2
2. Teoretisk bakgrund	2
2.1 Språkutveckling på modersmålet.....	2
2.2 Läs och skrivinläring på modersmålet.....	3
2.3 Andraspråksutveckling	4
2.3.1 Ålder och andraspråksutveckling	5
2.3.2 Andraspråksinläring	7
2.3.3 Ordförrådets betydelse i andraspråksutvecklingen.....	10
2.4 Undersökningar om läsvanor och läsförmåga i Sverige.....	11
2.5 Kurser och studievägar i Sfi-utbildningen.....	13
3. Metod och genomförande.....	14
3.1 Metodval	14
3.2 Urval	14
3.3 Genomförande	15
3.4 Metoddiskussion	16
3.5 Validitet och reliabilitet	17
4. Resultat	17
4.1 Informanterna.....	18
4.1.1 Mustafa	18
4.1.2 Hassan	18
4.1.3 Sara	19
4.1.4 Goran	19
4.1.5 Lizzie	19
4.1.6 Malcolm	20
4.1.7 Lira.....	20
4.1.8 Akram.....	21
4.2 Bokläsning	21
4.3 Tidningsläsning.....	22
4.4 Text på TV	23
4.5 Läsnings vid datorn	24
4.6 Skolarbete/Läsläsning	25
4.8 Användning av ordböcker.....	26

	5
4.9 Upplevelse av läsning på svenska och på modersmålet/skolspråket.	27
4.10 Sammanfattning av informanternas läsvanor och deras upplevelser av att läsa på svenska och på modersmålet/skolspråket.	29
4.11 Skillnader i läsvanor hos högutbildade och lågutbildade sfi- elever.....	31
5. Sammanfattning och diskussion.....	32
6. Avslutning.....	37
Litteratur	38
Bilagor	

1. Inledning

1.1 Bakgrund

I vårt moderna samhälle ställs stora krav på att kunna läsa och skriva i många olika sammanhang. I mitt arbete som sfi-lärare och läs- och skrivpedagog möter jag många elever som har svårigheter att nå den funktionella litteracitet som är målet med sfi-undervisningen. Flera av dessa elever har sökt extra hjälp med stöttning i sitt skrivande. Jag har märkt att många, förutom att de har svårigheter med att skriva på svenska också har problem med sin läsning. De läser ofta långsamt, läsningen är inte tillräckligt automatiserad och det är vanligt att flera svenska språkljud uttalas felaktigt. Jag undrar därför: I vilken mån läser de här sfi-eleverna utanför skoltid och vad läser de för typ av texter på svenska och/eller på modersmålet.

Mot bakgrund av "Matteuseffekten" som beskrivs av Stanovich (1986:380–382) blir det också intressant att studera skillnader i högutbildade och lågutbildade sfi-elevs läsvanor exempelvis vad gäller tid och typer av texter. Matteuseffekten syftar på texten i Bibelns Matteusevangelium som säger:

Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har. (Matteus 25:29)

Myrberg (2001:71) menar att Matteuseffekten är i funktion hela livet:

Unga människor med låg läsförmåga undviker eller sorteras bort från läskrävande (och lästränande) uppgifter i utbildning och arbetslivet. Den förmåga de lyckas uppnå när de lämnar skolan avtar snabbt till följd av bristande träning. De som lämnar ungdomsskolan med god läsförmåga, tenderar däremot att söka sig till fortsatt utbildning och arbetsuppgifter som utvecklar deras läsförmåga ytterligare. (Myrberg 2001:71)

För invandrare som kommer till ett nytt land och skall lära sig läsa på ett nytt språk i vuxen ålder har den livslånga läsförmågeutvecklingen som

beskrivs ovan uppenbara konsekvenser. De som har ett baskapital i form av hög utbildning (minst gymnasienivå) utvecklar sin läs- och skrivförmåga på svenska, medan de som har lägre utbildning tappar i läsförmåga. (Myrberg 2001:71)

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna uppsats är att undersöka läsvanor hos sfi-elever på C och D-nivå som sökt extra hjälp med stöttning i sitt skrivande.

Jag kommer också att undersöka om det finns skillnader i låg- och högutbildade sfi-elevs läsvanor samt i hur de upplever läsningen. Syftet konkretiseras i följande frågeställningar:

- Hur mycket läser de sfi-elever som sökt extra undervisning i skrivgrupp, utanför skoltid?
- Vilken typ av texter läser de, på svenska och/eller på modersmålet?
- Vilka skillnader finns i läsande hos högutbildade och lågutbildade sfi-elever vad gäller tid, texttyper, hjälpmedel och upplevelse av läsning?

2. Teoretisk bakgrund

I detta kapitel behandlas först språkutveckling och läs- och skrivinlärning på modersmålet, därefter teorier om andraspråkutveckling. Sedan följer ett avsnitt som refererar till undersökningar om läsvanor och läsförmåga i Sverige. Avslutningsvis beskrivs kurser och studievägar i sfi-utbildningen.

2.1 Språkutveckling på modersmålet

När ett barn lär sig sitt modersmål sker utvecklingen normalt i liknande steg oberoende av vilket språk det handlar om. Vid 3–4 års ålder har barnet i princip lärt sig språkets uttal även om vissa ljud ibland lärs in något senare. Vid 4–5 års ålder behärskar barnet större delen av språkets grammatiska struktur. Vid 7 års ålder har ett basordförråd om ca 8 000–10 000 ord lärts in samt grundläggande regler för samtals- och textstruktur. Den viktigaste delen av språket, dess bas, lärs alltså in i tidig ålder. Språkutvecklingen fortsätter även senare. Mycket av den

sker inom skolans ram. Denna så kallade utbyggnad sker både inom modersmålsundervisningen, där skriftspråk och mer formellt talspråk lärs in och i ämnesundervisningen, där ordförrådet hela tiden utvecklas då man får nya kunskaper inom olika områden (Hyltenstam 2007:47–48).

2.2 Läs och skrivinläring på modersmålet

När ett barn är cirka 4 år sker ett perspektivskifte i synen på språket. Barnet kan börja se beteckningar av föremål eller fenomen som fenomen i sig, istället för att beteckningen är detsamma som föremålet eller fenomenet. Här läggs grunden för läsinläringen. Man upptäcker att ord ”kan ha rytm, rimma eller låta roligt” (Myrberg 2001:64). När barnet inser att talflödet kan delas upp i mindre beståndsdelar kan de lära sig den alfabetiska koden. Avkodningen, den tekniska färdighet, som innebär att barnet kan matcha språkljuden – fonemen - med bokstäverna i alfabetet lärs normalt in i 6-8 årsåldern. Att de svenska fonemen är fler, cirka 40, än bokstäverna som bara är 28 och att bokstavsnamnen ibland består av mer än ett fonem, leder till svårigheter i många barns läs- och skrivutveckling. Överensstämmelsen mellan ljudsystemet, fonologin, och skriftsystemet ser olika ut i olika språk. ”Barn som har finska som modersmål har t ex en lättare läsinlärningsuppgift än barn som har danska som modersmål”(Myrberg 2007:78). I finskan är distansen mellan talat och skrivet språk mindre än i danskan och svenskan.

De flesta svenska barn har redan före skolstarten börjat lära sig bokstavstecknens former. En överinläring av dessa former, det vill säga en inläring som är grundligare än vad som är direkt nödvändigt, ger bra resultat då man ska lära sig läsa. Prognosen för läsinläring under det första skolåret är mycket god för de barn som vid skolstarten kan de flesta av de stora bokstäverna. Vidare brukar de flesta också känna till grundläggande skriftspråkskonventioner som att ord avgränsas av mellanrum i texten, att man läser från vänster till höger och uppifrån och ned (Myrberg 2007:76). I vilken ålder barnet kommer i kontakt med läsande och skrivande ser olika ut i olika sociala grupper och kulturer.

En del barn möter skriftspråket först när de börjar skolan (Liberg 2007:27).

Språklig interaktion mellan vuxna och barn är mycket viktigt för läs- och skrivutvecklingen. ”Samtalet fungerar som en brygga in i de skriftspråkliga världarna” (Liberg 2007:29). Liberg hänvisar till studier som visar att fonologisk medvetenhet vid sidan av gemensamma läs- och skrivvanor är de viktigaste faktorerna då det gäller att förutsäga läs- och skrivutveckling hos barn (Liberg 2007:29). ”Föräldrar som talar mycket med sina barn utvecklar såväl deras ordförråd och artikulation som deras språkliga uppmärksamhet” (Myrberg 2001:64). Myrberg beskriver också hur en holländsk studie av Leseman (2000) visat att den språkliga interaktionen mellan barn och vuxna var den pedagogiska faktor som starkast styrde barnens språkutveckling (Myrberg 2001:66). Liberg (2007:32) påpekar att det i vissa kulturer inte alls är vanligt med sådan språklig interaktion mellan barn och vuxna, vilket kan leda till att barn och ungdomar från dessa kulturer inte känner sig hemma i den svenska förskolan eller skolan.

När barnet lärt sig den grundläggande principen för avkodning det vill säga att matcha språkljud med bokstavstecken leder upprepade möten med vanliga bokstavsmönster som högfrekventa ord, egennamn eller ändelser till att barnet läser dessa ord visuellt, som hela ord, utan att ta hjälp av språkljuden. Sådan helordsläsning kallas ortografisk läsning, då avkodningsprincipen är ortografisk (Myrberg 2007:76). I barnets minne bildas ett ”ortografiskt lexikon” av vanliga ord och allt mindre energi används för ordavkodning utan kan istället användas för läsförståelsen (Myrberg 2001:66).

Det finns ömsesidiga orsakssamband mellan ordförrådsutveckling och läsvanor. Ordförrådet har en avgörande roll vad gäller utveckling av läsförmågan och läsning är mycket betydande för ett växande ordförråd. Från ungefär skolår 3 bestäms den huvudsakliga ordförrådsutvecklingen av mängden fritt läsande (Stanovich 1986:379–380).

Den fortsatta läs- och skrivutvecklingen består i att man får en allt större repertoar av texter som man klarar att läsa och skriva och i att man lär sig förstå dess syften. Man utvecklar egna strategier i sitt läsande och skrivande och blir allt mer flexibel (Liberg 2007:35).

Elever utvecklas dock olika snabbt och det är viktigt att lärare på alla stadier kan förstå i vilken läs- och skrivutvecklingsfas eleven befinner sig (Liberg 2007:35).

2.3 Andraspråksutveckling

2.3.1 Ålder och andraspråksutveckling

Utvecklingen av ett andraspråk är beroende av olika sociala, kulturella och språkliga faktorer (Hyltenstam 2007:46). En del barn växer upp med två språk redan från födseln, så kallad simultan tvåspråkighet, exempelvis beroende på att föräldrarna talar olika språk. Andra lär sig ett andraspråk senare när de redan har etablerat ett förstaspråk, vilket benämns successiv tvåspråkighet (Hyltenstam 2007:47). I många länder är skolspråket ett annat än modersmålet till exempel i flera afrikanska länder som tidigare varit kolonier. Då kan det vara först i skolåldern som barnet möter andraspråket, kanske engelska eller franska, som ofta då är landets officiella språk (Kuyumcu 1993:147).

Det tar olika lång tid för olika individer att lära sig ett andraspråk exempelvis beroende på ålder och utbildningsbakgrund. Barn brukar relativt snabbt, på cirka 2-3 år, kunna lära sig ett nytt språks basordförråd, ett idiomatiskt uttal och en korrekt grammatik. Det kan dock finnas brister i kunskaperna om ordens fulla betydelser och användningsområden. Och det kan ta längre tid innan språket kan fungera tillräckligt bra för kunskapsinhämtande i en skolsituation. Collier visar i en studie, hur olika ankomståldrar innebär olika lång inläringstid för att nå en infödd språknivå i skolans ämnen. Snabbast gick det för de barn som anlände strax innan puberteten vid 8-11 års ålder. För dem tog det endast 2-5 år att nå en sådan språkbehärskning, vilket antas bero på att man i den åldern har en mer avancerad kognitiv utveckling än i den något yngre åldersgruppen med ankomstålder 5-7 år. Där behövdes det 3-8 år för att nå samma språknivå (Collier 1987, refererad i Hyltenstam 2007:52). Att de yngre barnen i studien behövde längre tid för att utveckla ett språk som klarar skolans krav, tror man beror på att deras läs- och skrivinläring på modersmålet ofta hade blivit avbruten. Om de fick återuppta denna, gick andraspråksinläringen snabbare (Collier 1987, refererad i Viberg 1993:67). De äldsta barnen i undersökningen, som hade ankomstålder 12-15 år, behövde längst tid 6-8 år för att nå infödd språknivå. I skolan ställs dessa barn inför så avancerade språkkrav att deras större kognitiva mognad inte räcker till för att kompensera för språkliga brister (Hyltenstam 2007:52).

I det svenska materialet i studien International Adult Literacy Survey (IALS) redovisas också ett tydligt samband mellan ankomstålder och senare läs- och skrivförmåga på svenska. Åldersgruppen 13-18 år hade sämre resultat än både gruppen som var närmast yngre i ålder och den som var närmast äldre (Myrberg 2001:53).

Hos vuxna andraspråksinlärare är den individuella variationen mycket större än hos yngre inlärare vad gäller språkbehärsknings slutnivå. Detta beror på en mängd orsaker som exempelvis motivation, kontakt med målspråkstalare, och utbildningsbakgrund (Viberg 1993:72). En vuxen andraspråksinlärare som har ett fullt utvecklat förstaspråk behöver inte genomgå en åldersbetingad språklig utveckling samtidigt som den ska lära sig andraspråket, vilket är fallet för ett barn. Vissa generella principer för språkets uppbyggnad kan överföras från modersmålet till svenskan till exempel kunskaperna om hur man strukturerar en berättelse. Vuxna lär sig snabbare än barn komplicerade satsstrukturer. Många vuxna har förutom baskunskaperna hunnit tillägna sig sitt förstaspråks utbyggnad. Här finns dock stora skillnader beroende på läs- och skrivkunskaper och utbildningsbakgrund. De finns även de som har stora kunskaper i utbyggnaden i muntliga genrer men inte i skriftliga (Viberg 1993:73). Basen i ett andraspråk ser ut att läras in på samma sätt hos vuxna och barn. Grundläggande element lärs in stegvis i en bestämd ordning. Med stigande ålder ökar dock de individuella skillnaderna i hur lång tid det tar att lära sig och i vilken slutnivå man uppnår i andraspråket (Viberg 1993: 73-74). Vuxna kan passera tidigare stadier i andraspråksinläringen snabbare än barn, men många verkar sedan stanna på en tidig utvecklingsnivå. Bristande kontakt med målspråkstalare är främsta orsaken till detta. Sociala kontakter har stor betydelse för språkinläringen. Ålder vid ankomsten har också betydelse (Viberg 1993:75).

Det sker en långsam förändring hos vuxna av funktioner som kontrollerar förstaspråket (Viberg 1993:75). Ordförrådet och förmågan att behärska olika stilistiska register fortsätter att utvecklas. Ofta sker denna förändring i samband med yrkeslivet då man ställs inför nya språkliga utmaningar inom olika fackområden. Särskilda muntliga färdigheter utvecklas också inom olika yrken. Det är dock svårt att avgöra ålderns betydelse i dessa sammanhang (Viberg 1993:41). Undersökningar har emellertid visat att vissa språkliga funktioner gradvis försämras med stigande ålder. Förmågan att finna rätt ord i hjärnans lexikala nätverk är en sådan funktion. Studier visar också att användningen av komplexa satsstrukturer i tal och skrift avtar med stigande ålder. Förändringarna är dock mycket små (Viberg 1993:42).

När det gäller konsten att berätta visar det sig att äldre personer har bättre resultat än yngre (Viberg 1993:43).

Det finns forskning som tyder på att språkinlärningsförmågan verkar försämrats kontinuerligt i vuxen ålder, i alla fall vad gäller förståelse och produktion av talat språk.(Viberg 1993:75). De sämre resultaten i språkbehärskning i flera undersökningar av äldre inlärare kan dock ha med skillnader i sociala kontaktmönster och/eller motivation att göra och behöver inte bero på en nedgång i inlärningsförmågan. Andra undersökningar visar emellertid, oberoende av varandra, att högre ålder, låg utbildning och modersmålets avstånd till andraspråket försvårar inläringen. Viberg tror dock att de stora individuella skillnaderna hos vuxna inlärare har större betydelse för tillägnandet av ett nytt språk än åldern. Exempelvis gör tidigare erfarenheter av andraspråksinläring det lättare att som vuxen lära sig nya språk (Viberg 1993:77).

2.3.2 Andraspråksinläring

Att uppnå en nivå i andraspråket som räcker till för att klara kraven i utbildningssituationer kräver många års träning, även för den inlärare som har goda förutsättningar vad gäller ålder vid ankomsten, utbildningsbakgrund och dagliga möten med läs- och skrivutmaningar (Myrberg 2001:63).

Utbildningen i andraspråket måste se olika ut beroende på inlärarens ålder och utbildningsbakgrund. De stora variationerna i dessa avseenden gör att individuella anpassningar är nödvändiga. Detta avspeglas till exempel i de olika studievägarna inom sfi-utbildningen där kurserna ser olika ut beroende på utbildningsbakgrund (se avsnitt 2.5). ”Det är utomordentligt viktigt att träffa rätt utmaningsnivå, att diskutera inlärningsstrategier och metakognitiva strategier i inlärningsprocessen” (Myrberg 2001:77). Exempelvis kan en språkligt kompetent invandrare med hjälp av sitt modersmål lära sig det nya språket via skriftspråket, vilket är omöjligt för en invandrare som är lågutbildad (Myrberg 2001:63–64). För ett barn som har ett väl utvecklat förstaspråk handlar

utvecklingen av ett andraspråk om att lära sig nya benämningar på redan kända begrepp. Ett barn som av någon anledning har en avstannad förstaspråksutveckling måste samtidigt lära sig nya begrepp, och namnen på dessa, på det nya språket. Här har barnet inte, som i det första fallet, hjälp av förstaspråket som stöd för minnet och tänkandet och uppgiften blir mycket mer krävande och kan ta lång tid (Hyltenstam 2007:55).

Forskare är idag överens om att ett väl utvecklat modersmål underlättar inläringen av ett andraspråk (Nygren-Junkin 2006:14).

Olika studier har visat att elever som deltagit i modersmålsundervisning får bättre skolresultat än elever som inte deltagit. Ju längre tid man deltagit i sådan undervisning desto större färdigheter hade man både på första språket och på andraspråket. De som deltagit längst hade till och med bättre resultat än de enspråkiga inhemska eleverna (Nygren-Junkin 2006:13). Ett andraspråk kan alltså utvecklas till en nivå som fungerar mycket väl i utbildningssammanhang om de rätta förutsättningarna ges och det får lov att ta tid.

Poängen är att modersmålet finns där ”gratis” för utnyttjande i lärandet, medan det tar flera år innan man når en tillräckligt avancerad behärskning i ett andraspråk för detta ändamål. (Hyltenstam 2007:65)

I Sverige är kommunerna principiellt skyldiga att ordna modersmålsundervisning för elever med utländsk bakgrund eller för dem som hör till någon av landets nationella minoriteter. Hyltenstam (2007:53–54) påpekar att Skolverket anger flera motiv för sådan undervisning, som exempelvis att utveckla kunskaperna i modersmålet, att stödja självkänslan, att kunna utveckla dubbel kulturell identitet, att få ett medel för kunskapsinhämtande, men också att modersmålsundervisningen stödjer andraspråksinläringen i svenska och att den blir en brygga mellan den egna kulturen och den svenska. I kursplanen för sfi - svenska för invandrare - står angående läs- och skrivinläring, att undervisningen får ske på modersmålet eller annat språk (se avsnitt 2.5). Modersmålsundervisningen ser dock väldigt olika ut på olika håll i Sverige. På en del skolor, ofta i storstadsområden med mångkulturella förortsområden, förekommer undervisning i och på modersmålet, men på andra håll kan exempelvis ekonomin eller antalet elever inom samma språkgrupp avgöra om det bedrivs någon modersmålsundervisning (Nygren-Junkin 2006:15).

En stor del av de flyktingar och invandrare som har kommit till Sverige de senaste decennierna saknar grundläggande färdigheter i att

kunna läsa och skriva. Enligt Skolverket hade ca 1/5 av deltagarna i sfi-utbildningen år 2000 ingen eller mycket liten erfarenhet av formell språkutbildning (Skolverket 2002, refererad i Franker 2004:677). Myrberg (2001:78) menade att minst tjugotusen av de invandrare som kom till Sverige under 80- och 90-talen i princip var analfabeter. Inom denna grupp finns dock variationer. Det kan röra sig om totala analfabeter, vilket innebär att personen inte kan forma bokstäver eller siffror och inte kan läsa. Andra kan ha tillägnat sig en viss teknisk läskunnighet, så att man kan avkoda ord och forma bokstäver, exempelvis genom läs- och skrivundervisning inom landets militärutbildning, eller en kort skolutbildning på fem–sex år, vilket ofta inte är tillräckligt för att etablera en fungerande läs- och skrivkunnighet (Kuyumcy 1993:146–147). Huruvida en person är läs- och skrivkunnig eller inte måste ses i relation till det samhälle den lever i. UNESCO har sedan sjuttioalet enats om en definition av begreppet litteracitet. Man skiljer på *baslitteracitet* som innebär att kunna läsa och skriva en enkel text med ett känt innehåll och *funktionell litteracitet* då man också i praktiska situationer i samhället har förmåga att läsa och skriva (Franker 2004:679–680). I det svenska samhället ställs förhållandevis höga krav på läs- och skrivkunnighet (Franker 2004:675).

För vuxna invandrare som ska lära sig läsa och skriva används ofta en pedagogik som är tänkt för grundläggande läsundervisning för barn. Myrberg är kritisk till detta och visar på viktiga skillnader mellan vuxna och barns förutsättningar för läsinläring. Exempelvis är det mycket svårt att efter puberteten lära sig att tala ett nytt språk utan brytning eftersom den fonologiska förmågan förändras i den åldern. Myrberg menar att man ofta när man bedömer språkförmågan överbetonar uttal och underbetonar läs och skrivförmågan. En annan viktig skillnad är att vuxna har ett mycket större talspråksordförråd att bygga på än vad barn har. Vuxna kan lära sig språk bra via regler, vilket barn har svårare för. Vidare är vuxnas läs- och skrivinläring kopplad till personliga intressen som till exempel att få ett jobb eller att kunna hjälpa sina barn med läxor, medan barns inläring mera styrs av läroplaner och kursplaner (Myrberg 2001:81).

Idag är forskare oftast överens om att det mest effektiva sättet för vuxna att lära sig läsa och skriva, är att alfabetiseringen sker på modersmålet, speciellt då det gäller invandrare som inte alls behärskar andraspråket, i det här fallet svenska. För de som redan talar svenska är valet av inlärningsspråk inte lika betydande (Kuyumcu 1993:148). Om man väljer modersmålet som alfabetiseringsspråk utgår man från ett språk som eleven redan kan och läs- och skrivinläringen blir då en naturlig fortsättning på den muntliga språkbehärskningen (Kuyumcu 1993:150).

Ofta sker dock alfabetiseringen på svenska av olika anledningar. Det kan exempelvis handla om bristande kunskap hos utbildningsanordnare om alfabetiseringsproblematiken, eller att det saknas lärare i det aktuella modersmålet. Det kan också handla om att deltagaren själv är mer motiverad att lära sig läsa och skriva på svenska än på modersmålet, eller att det aktuella språket saknar skriftspråk (Kuyumcu 1993:149). Myrberg refererar till forskning som menar att man inte ska starta läsundervisning på ett främmande språk förrän man på detta språk uppnått en grundläggande talspråklig förmåga. Att själv kunna bedöma om det man läser verkar rätt och rimligt är av stor vikt vid inläring. Detta är mycket svårt när man lär sig läsa på ett språk man inte behärskar (Myrberg 2001:84). För att nå ett bra resultat i läsinläringen på svenska är det mycket viktigt med en noggrann kartläggning av invandrades språkkunskaper både på modersmålet och på eventuella andra språk (Myrberg 2001:92).

2.3.3 Ordförrådets betydelse i andraspråksutvecklingen

När man lär sig ett andraspråk är ordinläring av största vikt. För små barn ser ordinläringen liknande ut som vid förstaspråksinläring. Ord lärs in via samtal och lek. För att äldre barn ska lära sig tillräckligt med ord för att exempelvis klara sin skolsituation krävs en mer systematisk ordinläring (Enström & Holmegaard 1993:165). Vuxnas ord- och begreppsförråd på modersmålet måste tas till vara som utgångspunkt i andraspråksinläringen. En uppväxt i en annan kultur kan dock innebära att man har olika begrepps- och ordförråds-kunskaper vilket måste uppmärksammas (Enström och Holmegaard 1993:167). Ordinläring sker bäst då man får använda språket i konkreta och meningsfulla sammanhang (Enström & Holmegaard 1993:166). För andraspråkselever som kommer till Sverige under sin skoltid tar det emellertid lång tid att lära in ett ordförråd som motsvarar de jämnåriga

kamraternas. Det mest betydande sättet att öka sitt ordförråd blir då genom läsning av varierande slag (Holmegaard 2000:110). Avgörande för ordinlärningen och förståelsen är emellertid att texterna är på rätt nivå för eleven. Om andelen okända ord är för stor sker ingen inlärning (Enström & Holmegaard 1993:180). För läsförståelsen är det också viktigt med förberedd textläsning, att via bilder, samtal, nyckelord och fraser jobba med förförståelse, före själva textläsningen. Intensivläsning av texter, då man läser noga för att förstå och lära sig ord är mycket tidskrävande, men ett sätt att aktivt och medvetet arbeta med ordinlärning. Eleverna bör göra egna ordlistor där till exempel artikel och pluralform anges för substantiv och olika böjningsformer för verb (Enström & Holmegaard 1993:180–181). Läsningen behöver alltså kompletteras med en mer systematisk ordinlärning. Avancerade inlärare behöver exempelvis arbeta med uppställningar och översikter där betydelseområdet hos ord framträder tydligare, så kallade semantiska fält, för att utöka sin ordkunskap (Holmegaard:2000:110).

2.4 Undersökningar om läsvanor och läsförmåga i Sverige

Olika undersökningar av läsvanor och läsförmåga till exempel Programme for International Student Assessment (PISA), Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) och International Adult Literacy Survey (IALS) har visat att Sverige ligger bra till vad gäller läsförmåga internationellt sett (Skolverket 2006:14a, Skolverket 2006:8b, Myrberg 2001:18). I det svenska samhället ställs också jämförelsevis höga krav på läs- och skrivförmåga. ”Sverige har de bästa resultaten av samtliga länder som genomfört ’International Adult Literacy Survey’ ” (Myrberg 2001:18). Vid en jämförelse mellan PIRLS 2001 och 2006 kan man se att antalet barn som börjar i skolan, år 1, i Sverige med goda läs- och skriftfärdigheter har ökat (Skolverket 2006:10b). Studierna har emellertid visat att läsförmågan har blivit sämre då det gäller läsning av mer avancerade texter, där det krävs en mer komplex läsförståelse och att man kan läsa mellan raderna (Skolverket 2006:8-9b). Förmågan att läsa och förstå längre texter har

en mycket stor betydelse för elevernas fortsatta studier och i framtida yrkesutövningar (Skolverket, 2006:12b).

Undersökningar som IEA, PIRLS, PISA, IEAALS har enligt Lundberg och Reichenberg (2008:25) visat att invandrare är överrepresenterade i gruppen som har problem med att läsa. Av hundra ungdomar födda i Sverige har tre en mycket begränsad läsförmåga, jämfört med var tredje i en grupp med hundra ungdomar med annat förstaspråk än svenska. Personer med invandrabakgrund kan oftast relativt snabbt lära sig att avkoda svenska ord, men ordförståelsen och meningsbyggnaden vållar stora problem (Lundberg & Reichenberg 2008:25). Att fonemstrukturen är obekant för invandrareleven och likaså strukturen hos orden påverkar läsförmågan negativt. Detta får stora effekter på textförståelsen. Hos en duktig läsare hjälper ”Top down”- processer till att underlätta förståelsen av texten (Myrberg 2001:68). Dessa processer innebär att läsarens förförståelse, förväntningar och tolkning av texten styr förståelsen av det man läser. Band annat grammatiska och semantiska ledtrådar på den högre nivån hjälper avkodningen på den lägre nivån (Kuyumcu 1993:163). En mindre duktig läsare måste ta hjälp av ”Top down”-processer för avkodningen, istället för att dessa processer hjälper till att underlätta förståelsen av texten (Myrberg 2001:68). Avkodningen är inte automatiserad och följderna blir en arbetsminneskrävande fonologisk lässtrategi (Myrberg 2007:92). Här verkar ”Matteuseffekten” (se avsnitt 1,1) på så sätt att barn som är duktiga läsare läser mer och därigenom får ett större ordförråd och en bättre läsförståelse. Då ökar läslusten och man får en ännu bättre avkodningsförmåga (Myrberg 2001:67). Utvecklingen av läsförmågan fortsätter i vuxen ålder. IALS-studien visar att variationen i läsförmåga mellan de sämsta och de bästa läsarna ökar upp till 30 års ålder. ”Skolan hjälper de svagast presterande eleverna över en viss grundläggande färdighetströskel. När de lämnar skolan avtar deras förmåga” (Myrberg 2001:70). Matteuseffekten, menar Myrberg, är i funktion livet ut (se avsnitt 1.1).

Den faktor som har starkast inverkan på läs- och skrivutvecklingen på andraspråket är utbildningsnivån. Detta framkommer också i det svenska IALS-materialet. Även andra faktorer har betydelse som modersmål, ålder vid invandring och vistelsetid i landet, men att höja sin formella utbildningsnivå är det som mest ökar möjligheterna förbättra läs- och skrivförmågan (Myrberg 2001:37–38).

Det svenska IALS-materialet visar också att över hälften av invandrarna läser på sitt modersmål minst en gång per vecka och att ca en tredjedel också skriver på sitt modersmål minst en gång per vecka. Vistelsetid i

Sverige påverkar dock andelen som använder sitt modersmål i skrift negativt (Myrberg 2001:50).

I IALS framgår också att invandrare utnyttjar biblioteket mer än vad infödda svenskar gör. Detta gäller också för invandrare med dålig läs- och skrivförmåga på svenska. Sannolikt är att detta till viss del handlar om att biblioteket erbjuder möjlighet att läsa tidningar och tidskrifter på modersmålet (Myrberg 2001:50).

2.5 Kurser och studievägar i Sfi-utbildningen

Utbildningen sfi (svenska för invandrare) har tre olika studievägar även kallade spår: sfi 1, sfi 2 och sfi 3. Spår 1 riktar sig till elever som har mycket kort eller ingen tidigare skolbakgrund. Spår 3 riktar sig till dem som är vana att studera. På spår 1 finns kurserna A och B, på spår 2 kurserna B och C. Spår 3 består av kurserna C och D. Kurs B kan vara antingen en fortsättningskurs på spår 1 eller en nybörjarkurs på spår 2. Kurs C kan på samma sätt vara antingen en fortsättningskurs på spår 2 eller en nybörjarkurs på spår 3. Kursinnehållet blir olika beroende på om kursen är en nybörjar- eller fortsättningskurs, men kursmålen är desamma. Det är möjligt att studera sfi från kurs A till D, men studietakten blir långsammare än för exempelvis en elev som startar direkt på spår 3.

Sfi-utbildningen innefattar också läs- och skrivundervisning för personer som har kort eller ingen skolbakgrund och som inte är litterata i funktionell mening. Även personer som kan läsa och skriva men som har ett annat alfabet än det latinska ges läs- och skrivundervisning. Läs- och skrivinlärn timer är inte knuten till någon speciell kurs utan kan studeras för sig eller kombinerat med någon av sfi-kurserna A-D. Läs- och skrivinlärn timer kan vid behov pågå under hela sfi-tiden. ”Undervisningen får ske på elevens modersmål eller annat språk och bör även då kunna ske parallellt med undervisning i svenska” (Skolverket 2009).

Hos den utbildningsanordnare där informanterna i undersökningen går, finns också sfi-undervisning på Grundskolestadiet. Denna studieväg riktar sig till unga vuxna invandrare med kort skolbakgrund, som går på

kurs C eller D. Man läser då sfi integrerat med andra ämnen, som samhällskunskap och matematik, för en snabbare språk- och begreppsutveckling. Elever på D-nivå studerar också engelska.

3. Metod och genomförande

3.1 Metodval

Undersökningens syfte styr valet av metod (Trost, 2005:13). I denna studie vill jag få en fördjupad kunskap om informanternas läsvanor och deras upplevelser av läsning samt studera eventuella mönster i skillnader i läsvanor och upplevelser av läsning mellan högutbildade och lågutbildade sfi-elever. För att uppnå denna förståelse och söka efter mönster i undersökningen har jag, vilket Trost (2005:14) rekommenderar, valt att göra en kvalitativ forskningsstudie.

Fokus ligger alltså på att studera individers vanor och upplevelser och innebär djupare närstudier. Resultatet i en kvalitativ studie är första hand representativt för individen själv och inte alls i statistisk mening som Trost (2005:121) påpekar.

Forskningsfrågorna har översatts till intervjufrågor i en guide på det sätt som beskrivs av Kvale (1997:121–122). Intervjufrågorna är relativt öppna och halvstrukturerade för att fokusera innehållet i frågeställningarna men också ge utrymme för elevernas berättelser. Efter att ha studerat tidigare genomförda läsvane- och läsförståelseundersökningar (se avsnitt 2.4), samt utifrån denna studies syfte och forskningsfrågor, strukturerades frågorna i intervjuguiden på följande sätt: Den första delen behandlar elevens språkliga bakgrund, samt utbildnings- och eventuell arbetslivsbakgrund. Den andra delen behandlar läsande och är indelad i kategorier rörande exempelvis olika genrer eller upplevelser av läsning.

3.2 Urval

I denna studie har jag valt att intervjua åtta elever som studerar sfi på C- eller D-nivå. Gemensamt för dem är att de alla sökt extra hjälp med stöttning i att skriva på svenska och därför deltagit i skrivgrupp utanför ordinarie sfi-undervisning. Skrivundervisningen har visat att eleverna också har brister i att kunna läsa på svenska. Läsningen är ofta långsam, inte tillräckligt automatiserad och flera svenska språkljud uttalas felaktigt. Det strategiska valet av dessa åtta informanter uppfyller tre

viktiga principer för urval av intervjupersoner, beskrivna av Holme & Solvang (1997:104 i Lagerholm 2005:54). Den första handlar om att sträva efter så stor variationsbredd som möjligt i urvalet, för att därigenom få så stort informationsinnehåll som möjligt. Den andra principen handlar om att använda sig av intervjupersoner som kan antas ha stor kunskap om det man vill undersöka. I den tredje principen framhålls vikten av att intervjupersonerna har förmåga att uttrycka sig och är villiga att delta i undersökningen.

Den första principen som gäller största möjliga variationsbredd i urvalet kan sägas uppnås genom att de åtta informanterna kommer från flera olika länder och har olika modersmål/skolspråk. Jag har valt informanter med olika lång utbildningsbakgrund för att kunna studera eventuella skillnader i läsvanor utifrån denna parameter. Samtliga befinner sig på nivå C eller D, men går olika studievägar beroende på utbildningsbakgrund (se avsnitt 2.5). Att könsfördelningen inte är jämnt fördelad beror på att några av de tillfrågade kvinnliga informanterna valde att tacka nej till att delta i en intervju. Kön är inte heller en avgörande variabel i förhållande till studiens forskningsfrågor. Åtta intervjuer kan vara i överkant enligt Trosts rekommendationer (2005:123). Han menar att materialet kan bli ohanterligt och inte överblickbart vid för många intervjuer. Jag väljer dock att göra åtta intervjuer för att få med fler exempel på informanter med olika lång utbildningsbakgrund. Den andra principen uppnås genom att det är informanterna själva som är experterna vad gäller den kunskap som undersökningen är ute efter att studera, nämligen deras egna läsvanor. Den tredje principen uppnås genom att informanterna studerar sfi på kurs C eller D och antas kunna uttrycka sig tillräckligt bra på svenska (i några fall kompletterat med engelska) för att kunna delta i intervjuerna. Samtliga åtta var också mycket villiga att delta i undersökningen.

3.3 Genomförande

Innan intervjuerna genomfördes gjordes en pilotstudie med en informant, en sfi-elev på spår 3 kurs D, som också deltagit i extra skrivundervisning, för att testa om intervjufrågorna behövde

kompletteras eller formuleras om. Eftersom jag bedömde att intervjufrågorna inte behövde förändras, beslöt jag att låta denna studie ingå i materialet som en av de åtta intervjuerna.

När informanterna tillfrågades om de ville delta i en intervju, förklarades också syftet med den. Trost (2005:53–54) beskriver fördelarna med att spela in intervjuerna. Jag valde att följa dessa rekommendationer och berättade för informanterna att jag hade för avsikt att spela in samtalet, för att kunna lyssna så noga som möjligt under intervjun. Jag förklarade också att inga namn kommer att finnas med i uppsatsen. Intervjupersonen skall anonymiseras för läsaren av rapporten skriver Trost (2005:41). Alla intervjuer utom pilotstudien spelades in med digital diktafon och minnesanteckningar fördes till viss del samtidigt. Vid pilotintervjun fördes dock mer noggranna anteckningar.

Intervjuerna genomfördes i ett av skolans grupprum, vilket är väl känt för informanterna. Som stöd i samtalet användes en intervjuguide (se bilaga 1). Frågorna i guiden är halvstrukturerade och bygger på forskningsfrågorna enligt det sätt som förordas av Kvale (1997: 121–122). Efter varje intervju satt jag en stund och gick igenom intervjusvaren och gjorde kompletterande anteckningar ur minnet vilket rekommenderas av Trost (2005:55).

För att kunna analysera det inspelade materialet bearbetade jag varje intervju på följande sätt. Först lyssnades hela intervjun igenom för ett allmänt intryck och det inspelade materialet jämfördes med de anteckningar som fördes under och efter intervjun. Därefter strukturerades intervjumaterialet i ett formulär skapat utifrån frågorna i intervjuguiden (se bilaga 2). Ett liknande förfaringssätt beskriver Trost (2005:127). Materialet blir lättare att analysera, då det får samma struktur. Ibland valdes citat för att belysa ståndpunkter hos informanten. Dessa transkriberades inte utan skrevs ned i skriftspråklig form enligt Kvale (1997:241), för att underlätta för läsaren.

3.4 Metoddiskussion

Metoden kvalitativa intervjuer fungerade bra för syftet med denna undersökning, det vill säga att studera läsvanor hos sfi-elever på C- och D-nivå. Intervjuguiden var ett tydligt arbetsinstrument i samtalen. Eleverna som ju studerar på C- och D-nivå hade oftast inga problem att förstå frågorna. Ibland fick jag dock omformulera frågan och i något fall använda engelska för att förklara vad jag var ute efter. Det faktum att jag, intervjuaren, var en bekant person för informanterna hjälpte till att

skapa en avspänd intervjusituation. Lagerholm (2005:55) skriver om att i vissa relationer kan informanterna få en underordnad roll, vilket kan påverka intervjuaren så att man ger de svar som man tror att intervjuaren vill ha. Detta kan man inte bortse från här eftersom jag är lärare och informanterna mina elever. Informanterna var emellertid mycket koncentrerade på frågornas innehåll under intervjun och samtalet flöt på otvunget. Miljön där intervjuerna genomfördes var en känd plats för informanterna vilket också hjälpte till att få ett avspänt samtal. Ingen av informanterna stördes av att intervjuerna spelades in. Alla var positiva till att bli intervjuade.

3.5 Validitet och reliabilitet

En undersöknings validitet har med att göra i vilken grad den verkligen undersöker det den har för avsikt att undersöka (Lagerholm 2005:27). I min studie om läsvanor hos sfi-elever har forskningsfrågorna (avsnitt 1.2) konkretiserats i relevanta frågor i intervjuguiden (se bilaga 1). Resultatet från intervjuerna jämförs sedan med den teoretiska bakgrunden i kapitel 2. Reliabiliteten handlar om hur tillförlitlig undersökningen är (Lagerholm 2005:28) En noggrant genomförd studie ska kunna göras om av en annan forskare med samma resultat. Då är reliabiliteten hög. De åtta intervjuerna i studien har noga utförts efter frågorna i intervjuguiden. Materialet har spelats in och dessutom har minnesanteckningar förts. Jag bedömer därför att tillförlitligheten hos studien är hög. Som intervjuare är man aldrig helt objektiv utan har alltid med sig egna föreställningar i tolkningsprocessen. Trost (2005:114) framhåller dock att de egna åsikterna inte skall ha någon betydelse då man intervjuar och att man ska försöka undvika att överföra sina egna åsikter på den intervjuade. I min studie tror jag dock att min förförståelse i ämnet svenska som andraspråk samt erfarenheten av att ha arbetat som sfi-lärare i fem år hjälper mig att tolka intervjuresultatet och kan bidra till noggrannheten i studien.

4. Resultat

I detta kapitel presenteras först de åtta informanterna utifrån språkkunskaper, utbildningsbakgrund, eventuell arbetsbakgrund, ankomstålder och tid i Sverige, samt sfi-historik. Informanterna har anonymiserats i och med att namnen har fingerats. Därefter presenteras intervjuresultatet angående informanternas läsvanor i sju avsnitt: Bokläsning, Tidningsläsning, Text på TV, Läsning vid datorn, Skolarbete, Besök på bibliotek samt Användning av lexikon. Sedan följer ett avsnitt där informanternas upplevelse av läsning på modersmålet/skolspråket och på svenska presenteras. Avslutningsvis sammanfattas resultatet i två avsnitt där det ena berör informanternas läsvanor och upplevelser av läsning på svenska och på modersmålet/skolspråket och det andra belyser skillnader i läsvanor hos högutbildade och lågutbildade sfi-elever.

4.1 Informanterna

4.1.1 Mustafa

Mustafa kommer från Kurdistan i norra Irak. Hans modersmål är kurdiska, sorani, vilket han kan läsa och skriva. Han kan också läsa och skriva en del arabiska och även lite persiska. Mustafa har gått i skola i nästan 14 år i hemlandet, varav 6 år i grundskola, 3 år i gymnasium och 5 år på teater- och regissörsutbildning. Han kom till Sverige vid 23 års ålder och har varit här i nästan tre år. Mustafa har läst sfi i cirka 2 ½ år och startnivån var kurs B. Han har haft flera olika praktikplatser (som ingått i sfi-utbildningen, så kallad sfi-praktik). Nu läser han på kurs D och har bara skrivdelen kvar. Han är godkänd på övriga delar (läsförståelse, hörförståelse, muntlig produktion och muntlig interaktion)

4.1.2 Hassan

Hassan kommer från Somalia och modersmålet är somaliska. Han har gått i privat koranskola i hemlandet och lärt sig läsa Koranen på arabiska, men kan annars inte läsa och skriva på arabiska. Han har inte gått i skola på somaliska. Han lärde sig läsa och skriva på somaliska utanför skolan, med hjälp av sin pappa. Hassan var 19 år när han kom till Sverige och har nu varit här i tre år. Han har läst svenska i cirka 2 ½ år. Han gick först två månader på IVIK (individuella gymnasiekurser för

invandrarelever). När han sedan fyllde 20 år började han på sfi på kurs B. Han bytte tre terminer senare till Grundskolespåret där man läser sfi integrerat med andra ämnen (matematik, samhällskunskap och engelska). Startnivån där var kurs C och nu efter en termin går han på kurs D.

4.1.3 Sara

Sara kommer från Somalia och hennes modersmål är somaliska. Hon gick i skolan i tre år i hemlandet och lärde sig läsa och skriva på somaliska. Hon gick också två år i koranskola och lärde sig läsa koranen på arabiska, men hon kan inte skriva på arabiska. Sara kom till Sverige vid 22 års ålder och har varit här i cirka tre år. Hon har läst sfi i drygt 2 ½ år, startade på kurs B och klarade B- och C-kursen på fyra terminer. Hon bytte sedan till grundskolespåret och kurs D, där hon nu går andra terminen.

4.1.4 Goran

Goran kommer från Kurdistan i Irak. Modersmålet är kurdiska, sorani, vilket han också läser och skriver. Han kan också förstå arabiska och läsa och skriva litegrand. Han gick cirka 5-6 år i skola i hemlandet på sorani och läste också lite arabiska i skolan. Sedan jobbade han som guldsmed i 15 år. Hans bror och en kompis lärde honom yrket. På fritiden höll han på med teater, som skådespelare i 5 år. Goran var 31 år när han kom till Sverige och han har varit här i cirka 2 ½ år. Han har läst sfi i drygt ett halvår. Han började först i en vanlig sfi-grupp på kurs B och studerade i 3 månader och bytte sedan till grundskolespåret. När han efter 3 månader fick en praktikplats, måste han byta till en vanlig sfi-grupp igen, där man läste sfi tre dagar i veckan och hade praktik två dagar. Efter praktiken bytte han tillbaka till grundskolespåret där han nu går på kurs C.

4.1.5 Lizzie

Lizzie kommer från Liberia. Hon lärde sig engelska som förstaspråk, men mammas modersmål var bassa och pappas arabiska. Hon kunde lite bassa som liten och förstår lite arabiska, men har glömt mycket säger hon. Föräldrarna talade engelska med varandra. Lizzie gick 12 år i grundskola och gymnasium och sedan ekonomisk utbildning på universitet i 5 år. Skolspråket var engelska. Det var emellertid krig under hela skoltiden och ibland stängdes skolan i flera månader. Efter skolan jobbade hon i familjens affär i kassan och en tid i en annan persons affär där hon också hjälpte till med ekonomin. Lizzie kom till Sverige vid 33 års ålder och har varit här i cirka 1 ½ år. Hon har läst sfi i drygt ett år och startade som nybörjare på spår 3 kurs C. Hon har nu, ett år senare, klarat den skriftliga delen på kurs C, men inte läs- och hörförståelsen samt de muntliga delarna.

4.1.6 Malcolm

Malcolm kommer från Gambia. Hans modersmål är mandinka och woloff. Han kan också flera andra stamspråk, men skolspråket är engelska. Han gick först i engelsk kindergarten, fortsatte i primary school i 6 år och gick sedan junior high school i 4 år. Han måste sedan sluta skolan och börja jobba och fick då arbete på en brittisk golfklubb.

Malcolm kom till Sverige vid 42 års ålder och han har nu varit här i 3 år. Han började läsa sfi för cirka 2 ½ år sedan och startade lite under kurs B säger han, men gjorde snabba framsteg i början. Han fick sedan jobb i 10 månader och läste inte sfi då. Därefter kom han tillbaka till sfi spår 3, kurs C, men bytte efter en termin till spår 2 kurs C för att få träna mera grunder.

4.1.7 Lira

Lira kommer från Egypten, Assuan. Hennes modersmål är nobiska, men hon lärde sig också arabiska tidigt och talar även lite engelska. Hon har läst engelska 6 år i skolan i hemlandet. Lira gick först i förskola sedan grundskola och gymnasium i 11 år. Hon läste ekonomi på gymnasiet. Efter gymnasietiden jobbade hon i familjens café och även som förskollärare i 1 år.

Lira kom till Sverige vid 36 års ålder och har bott här i 6 år nu. Hon läste först sfi i 4 månader på kurs B. Sedan jobbade hon på en engelsk skola och i en antikaffär och fick även barn under den tiden. Lira har också haft flera olika praktikplatser. Hon började läsa sfi igen efter två års uppehåll och läser nu efter tre år på kurs C, spår 2.

4.1.8 Akram

Akram kommer från Kurdistan i Irak. Hans modersmål är kurdiska, sorani, men skolspråket var arabiska eftersom kurder var förbjudna att studera på kurdiska då. Han gick bara i skolan i ett år och lärde sig att läsa och skriva det arabiska alfabetet. Sedan lärde han sig lite mer arabiska på ”gatan”, då han arbetade som gatuförsäljare. Han fick också jobb som polis genom kontakter.

Akram kom till Sverige vid 25 års ålder och har varit här i tre år nu. Han har läst sfi i cirka 2 ½ år och startade på kurs A. Efter 1 ½ år bytte han till grundskolespåret, kurs C och nu ett år senare går han på kurs D.

4.2 Bokläsning

Fyra av informanterna uppger att de läser böcker på modersmålet/skolspråket. Mustafa läser noveller eller romaner cirka en gång varannan vecka. Han har egna kurdiska böcker, men lånar också av en kompis. Ibland läser han kurdiska barnböcker för sitt barn. Goran läser kurdiska böcker ungefär en till två gånger per vecka cirka 15 - 30 minuter. Han lånar av en kompis som har mycket böcker. Ibland läser han kurdiska pjästexter kanske var tredje månad, när en kompis som jobbar med teater ringer och vill ha hjälp med skådespelare. Då hoppar Goran in. Malcolm har böcker på engelska som han läser ibland. Lira läser arabiska böcker, mest barnböcker med barnen, men läser också själv ibland exempelvis böcker om kända personer, biografier, dagböcker eller kärleksberättelser. Familjen har mycket böcker hemma.

Fyra av informanterna. Hassan, Sara, Lizzie och Akram läser inte böcker på modersmålet/skolspråket. Lizzie säger dock att för cirka två månader sedan lånade hon engelska böcker, men orkar inte just nu. Sara läser inte somaliska böcker, men säger att hon kan och att det är lätt, men hon gör det inte för att hon inte har tid.

De åtta informanterna uppger alla att de läser svenska böcker. Hos fyra av informanterna, Hassan, Sara, Goran och Akram är det en bok som omnämns nämligen ”Kejsaren av Portugallien” av Selma Lagerlöf i

lättläst version. Hassan läser varje dag och tycker att det är mycket i boken som är intressant. Sara läser kanske tre gånger i veckan, olika lång tid, läser och repeterar. Det är många ord som är svåra men det går bra tycker hon. Goran tycker att boken är lite svår. Han måste repetera mycket. Akram tycker att boken är som en gammal saga och att orden ibland är svåra. Även Lizzie och Malcolm läser denna bok som används i sfi-kursen i flera klasser på C och D-nivå. Men Lizzie och Malcolm uppger att de förutom "Kejsaren av Portugallien" även läser andra lättlästa böcker.

Lira läser svenska barnböcker med sina barn och även böcker av typen "Börja Läsa" som hon köpt på "second hand". Hon läser själv och ger dem sedan till barnen. Hon läser också faktaböcker med barnen exempelvis om djur. Mustafa läser svenska noveller i lättlästa små böcker ibland.

4.3 Tidningsläsning

Det är bara en av informanterna som läser papperstidningar på något annat språk än svenska. Lira läser arabiska tidningar på biblioteket varje lördag. Ibland läser hon också engelska tidningar. Det är dock inte så lång tid hon kan läsa eftersom de små barnen är med på biblioteket. Ungefär en gång i månaden går hon till biblioteket utan barnen och träffar sin man där. Då kan hon läsa tidningar kanske 30 minuter eller en timme.

Alla de intervjuade uppger att de läser den svenska tidningen Metro. Sex av dem, Mustafa, Hassan, Sara, Goran, Malcolm och Akram läser den varje dag på spårvagnen. Mustafa läser olika mycket, ibland långa texter ibland korta. Hassan och Malcolm läser först rubriker och om något är intressant läser de sedan hela artikeln. Hassan säger att om det är ord han inte förstår, läser han vidare ändå och förstår av sammanhanget. Sara läser hela Metro. Hon säger att det är några ord hon inte förstår, men att hon förstår det mesta. Om hon läser mycket blir det lätt. Goran uppger att han läser igenom hela tidningen och läser lite av själva texten. Han tycker att det är lite svårt språk, men vill läsa. Två av informanterna Lizzie och Lira läser Metro cirka två dagar i veckan. Lizzie läser tidningen på spårvagnen. Om hon inte förstår ord skriver hon upp dem och slår upp i lexikon. Lira läser också på spårvagnen och tar sedan hem tidningen.

Fem informanter läser Göteborgs-Posten som finns att tillgå gratis i skolan. Mustafa läser tidningen varje dag men olika mycket, Sara läser den ibland i skolan. Hon läser rubriker och lite text. Goran läser

Göteborgs-Posten lite i skolan ibland. Malcolm läser den varje dag, först rubriker och om något är intressant läser han hela artikeln, Lira läser Göteborgs-Posten hemma. Hon läser rubriker först och sedan hela artikeln om hon blir intresserad.

Tidningen 8SIDOR, en nyhetstidning på lätt svenska, som ges ut en gång i veckan, finns i skolans studiehall. Sex av informanterna läser den. Lizzie läser 8SIDOR varje dag med läraren på lektionen. Även Malcolm uppger att han läser tidningen varje dag. Hassan använder tidningen en gång i veckan i läs- och skrivundervisningen. Förra terminen använde de den mycket på samhällskunskapslektionerna. Sara och Goran läser 8SIDOR ibland i studiehallen i skolan. De tycker båda att den är lätt att läsa. Akram läser den ibland på lektioner i skolan.

Tre av informanterna säger att de läser andra vecko- eller månadstidningar. Mustafa läser en veckotidning med kändisnyheter cirka två till tre gånger per månad, förut läste han den varje dag. Lizzie läser en gratistidning som delas ut på centralstationen en gång i månaden. Den handlar om Göteborg. Lira läser en bostadstidning, även en tidning om antikviteter och en konsttidning ibland.

4.4 Text på TV

Sex av de intervjuade, Mustafa, Hassan, Sara, Goran, Lira och Akram läser ingen text på TV på modersmålet/skolspråket. De två övriga Lizzie och Malcolm uppger inte heller att de läser på sitt modersmål/skolspråk på TV. Deras språk är emellertid engelska och båda ser på engelska filmer på svensk TV.

Alla informanterna ser svensk TV och läser den svenska textremsan. Sara säger att hon hinner läsa. Ibland förstår hon inte vissa ord, men hon förstår helheten. Goran hinner nästan läsa. Han förstår 30-50% säger han. Malcolm säger att han förstår även om det går snabbt. Lira kan läsa texten nu säger hon, men frågar sin man om hon inte förstår. Akram läser texten, men hinner inte. Han tycker dock att det går bättre och bättre.

Sex informanter Sara, Goran, Lizzie, Malcolm, Lira och Akram ser svenska nyheter på TV. Malcolm, Lira och Akram tittar varje dag och

Lizzie ungefär två gånger i veckan. Sara och Goran uppger inte hur ofta de tittar, men Goran ser på TV sammanlagt 3-4 timmar per dag.

Alla de intervjuade ser film på TV. Mustafa tittar ibland. Hassan och Sara ser bara film på helgerna. Lizzie säger inte hur ofta hon ser på film, men att hon ser på svensk TV varje dag. Malcolm ser på TV cirka 2 timmar per dag. Han ser mycket på svenska program för att träna språket. Lira ser film kanske en eller två gånger i veckan. Hon tittar även på svenska barnprogram med sina barn ibland. Akram ser gärna amerikansk film och amerikanska polisserier på TV.

Två informanter, Hassan och Goran ser gärna sport på TV.

4.5 Läsning vid datorn

Sex av de intervjuade Mustafa, Hassan, Sara, Goran, Lizzie och Malcolm läser på modersmålet/skolspråket vid datorn. Sara, Goran och Malcolm läser nyheter från hemlandet. Sara och Malcolm säger att de läser flera olika nättidningar från hemlandet. Hassan och Lizzie läser inte nyheter från hemlandet. Hassan vill inte läsa om problem i hemlandet. Han tänker så mycket då säger han och det känns jobbigt att inte kunna hjälpa människorna där.

Mustafa och Goran läser kurdiska hemsidor med anknytning till teater. Mustafa läser även pjästexter på nätet säger han.

Hassan, Goran, Lizzie och Malcolm mejlar på modersmålet/skolspråket några gånger i veckan. Hassan har en kompis som brukar hjälpa honom att hitta praktiska saker på Internet, exempelvis hur man söker jobb. Malcolm använder även "Facebook" ungefär varannan dag.

Lira och Akram läser inte på modersmålet/skolspråket på datorn, men Akram använder arabisk-svensk ordbok på Internet.

Samtliga informanter läser på svenska vid datorn. Mustafa, Sara och Malcolm läser nyheter på datorn. Mustafa läser från Aftonbladet och Expressens hemsida varje dag. Malcolm säger att om han inte läst papperstidningar exempelvis på lördag och söndag så läser han tidningar på Internet istället. Hassan läser inte nyheter, men ser på debattprogram från TV4 på Internet.

Sara och Lizzie och läser och skriver mejl på svenska ett par gånger i veckan. Sara mejlar med sin handläggare på arbetsförmedlingen och betalar också räkningar på Internet. Lizzie skriver och läser också mycket SMS på svenska varje dag. Akram mejlar också med kompisar och chattar på hemsidan "Nattstad" varje natt, men han skriver mycket fel säger han och folk kommenterar det. Han tillbringar ungefär två

timmar vid datorn varje dag och skriver och läser ofta SMS. Goran använder Internet och söker lägenhet via Boplats hemsida.

Fem av de intervjuade, Hassan, Goran, Lizzie, Malcolm och Lira uppger att de jobbar med språkprogram på Internet. Hassan gör övningar från hemsidan "Digitala spåret" på lördagar och söndagar. Goran jobbar lite med språkprogram vid datorn i skolans studiehall. Lizzie jobbar med språkövningar både hemma och i skolan flera gånger varje vecka. Hon använder också "Digitala spåret" och läser även gamla sfi-prov, men de är mycket svåra tycker hon och hennes man hjälper henne hemma. Malcolm tränar också på sidan "Digitala spåret" han är inne på Internet ungefär varannan dag. Lira jobbar bara med datorn i skolan när hon har dataundervisning. Då jobbar hon med grammatikprogram.

Akram säger att han inte kan så mycket på datorn, men förra terminen när han läste samhällskunskap, tittade han mycket på kartor och läste fakta om andra länder.

4.6 Skolarbete/Läxläsning

Alla de intervjuade jobbar med skolarbete hemma. Hassan, Sara, Goran och Akram som studerar på grundskolespåret, fördelar lästiden mellan de olika skolämnena. Hassan jobbar med ett ämne i taget, svenska, matte, samhällskunskap eller engelska. Han vill inte blanda ämnena utan läser kanske samhällskunskap två dagar och sedan matte en dag. Han måste skriva alla ord och översätta. Han jobbar med skolarbete cirka två till tre timmar per dag. Han måste studera mycket och ta igen eftersom han är nybörjare och läser mycket inför prov. Sara läser läxor i olika ämnen cirka tre till fyra dagar per vecka. Om hon har lektioner i ett ämne läser hon mycket i det ämnet. Läroboken i sfi "Mål 2" läser hon cirka två gånger i veckan ungefär tre timmar varje gång. Goran måste läsa läxor alla dagar säger han. Han läser cirka en till två timmar. Men han tycker att det är svårt. Exempelvis är läsfrågorna i matematiken svåra. Han är duktig i matte men förstår inte språket i frågorna. Akram uppskattar att han läser läxor sammanlagt cirka fem timmar i veckan, fördelat på de olika ämnena, men han läser mest svenska hemma nu. Han läser berättelser och kursboken i sfi "Mål 2". Texten i läroboken är

lätt, exempelvis texten om allemansrätten, men grammatiken är svår tycker han.

Mustafa läser läxor eller tränar nya ord ungefär fyrtiofem minuter per dag. Han tycker att han måste göra det. Lizzie jobbar med skolarbete måndag till fredag ungefär en timme varje dag. Hon får papper från lärare, mycket sångtexter. Hon jobbar både med att läsa och skriva. Malcolm studerar och repeterar skolarbete cirka två timmar varje dag. Han får dåligt samvete om han inte studerar. Han frågar sin svenska fru om han inte förstår. Lira jobbar med läxor cirka två gånger i veckan, men läser också själv i en kursbok och lyssnar på CD-skivan som hör till. Sammanlagd läsning inklusive bok- och tidningsläsning uppskattar hon till cirka en timme per dag.

4.7 Besök på bibliotek

Fem av informanterna, Hassan, Sara, Goran, Malcolm och Lira besöker regelbundet något bibliotek. Hassan går cirka två gånger i månaden till biblioteket och lånar lättlästa böcker som exempelvis "Kejsaren av Portugallien". Han lånade en gång en bok för att redovisa i skolan. Han har även lånat två lättlästa faktaböcker med frågor och svar, samt en svensk grammatikbok. Han använder också skolans studiehall vilken han tycker är bättre än biblioteket. Sara lånar en svensk grammatikbok, som hon lånar om varje månad. Hon lånar även en engelsk grammatik. Ibland lånar hon lättlästa svenska böcker, kanske varannan månad. Det kan exempelvis vara berättelser om kärlek. Goran och Malcolm går till biblioteket cirka en gång i månaden. Goran lånade en lättläst bok för att redovisa i skolan. Malcolm lånar böcker på Stadsbiblioteket, men bara svenska böcker. Han vill inte blanda språken. Lira går till Stadsbiblioteket varje lördag med sina barn. Hon lånar och läser böcker med sina barn, svenska, engelska och arabiska barnböcker och även faktaböcker exempelvis om djur. Ibland lånar hon böcker till sig själv. Då är det arabiska böcker om kända personer, exempelvis biografier eller dagböcker.

Mustafa går inte till bibliotek just nu på grund av att han jobbat sent på praktikplatsen. Lizzie vill gärna gå till biblioteket, men gör det inte just nu. Hon gick dock för några månader sedan. Då lånade hon engelska böcker. Hon har också lånat en engelsk-svensk grammatik på biblioteket. Akram har varit på Stadsbiblioteket en gång med en kompis som skulle låna en bok.

4.8 Användning av ordböcker

Sex av de intervjuade, Mustafa, Hassan, Sara, Goran, Lizzie och Akram använder tvåspråkig ordbok, Lexin på datorn. Mustafa tycker det går jättesnabbt. Hassan hittar ibland inte orden och kommer inte vidare. Då blir han orolig säger han och försöker och försöker. Om han inte lyckas frågar han sin lärare nästa dag. Sara säger att hon ibland inte hittar orden, men att hon frågar läraren då. Goran använder tvåspråkig ordbok på datorn endast i skolan eftersom han inte har dator hemma. Lizzie använder tvåspråkig ordbok på datorn både i skolan och hemma. Akram använder tvåspråkig ordbok på datorn hemma. Mustafa, Sara, Goran och Lizzie uppger att de även använder tvåspråkig ordbok i bokform. Mustafa använder ibland en svensk-svensk ordbok, Natur och Kulturs Svenska Ordbok, för att förklara ord. En eller två exempelmeningar förklarar vad ordet betyder. Det tycker han är bra. Sara använder tvåspråkig ordbok i bokform och ibland även hon Natur och Kulturs Svenska Ordbok i skolan. Goran har en äldre tvåspråkig ordbok i bokform hemma, men han tycker inte att det är så bra. Lizzie har med sig en egen liten tvåspråkig ordbok i väskan varje dag. Hon säger att hon klarar sig bra med den. Hon använder också en svensk-engelsk grammatik när hon studerar.

Två av de studerande, Malcolm och Lira använder endast tvåspråkig ordbok i bokform. Malcolm har en med 5 000 ord som han alltid har framme när han läser. Han har lärt sig att dela ordet när han ska slå upp ett sammansatt ord. När han inte förstår stryker han under ord och frågar sin fru. Han vill gärna ha en svensk-svensk ordbok. Lira använder ibland tvåspråkig ordbok hemma, men frågar hellre sin man. Hon har med en tvåspråkig ordbok till skolan varje dag. Varje onsdag jobbar man i grupparbete och använder då ordboken säger hon.

4.9 Upplevelse av läsning på svenska och på modersmålet/skolspråket.

På frågan om hur det känns att läsa på svenska svarar tre informanter, Sara, Lira och Akram att det känns bra. Malcolm säger: "Det känns jättefint att läsa på svenska."

Fyra av de intervjuade, Mustafa, Sara, Lizzie och Akram beskriver att det var mycket svårt att läsa på svenska i början men att det går bättre nu. Mustafa berättar att det var mycket svårt att förstå den första terminen. Personliga problem försvårade inläringen. Han tycker att han förstår till 80 % nu. "Språk är som nycklar" säger han. Sara säger att det först var jättesvårt, men att det känns bättre nu. Lizzie berättar att först när hon kom till Sverige kunde hon inte förstå och prata svenska. Då ville hon åka tillbaka till hemlandet. Hon var mycket sjuk och inte glad. Nu är det bättre. Akram säger att det är lätt att läsa nu "förut var orden svåra, betyder ibland många saker".

Två av informanterna uttrycker sig på ett likartat sätt om att läsa på svenska. Mustafa säger: "Om man inte förstår är det jättesvårt, men om man läser och förstår är det okey". Lizzie förklarar: "När jag förstår är det bra. När jag inte förstår är det inte bra".

Tre informanter Hassan, Sara och Malcolm använder verbet *måste* när de talar om att lära sig språket. Hassan säger: "Jag måste lära mig. Här finns inga svenskar som kan somaliska. Det är inte jobbigt. Det är viktigt för mig. Om jag inte försöker är det mitt problem. Det är jag själv som måste lära mig". Sara använder verbet *måste* i kombination med verbet *vill*: "Jag måste läsa på svenska. Jag vill prata svenska, mycket. Men svenska är jättesvårt, man måste kämpa". Malcolm kombinerar också verbet *måste* med verbet *vill*: "Om man vill leva utomlands måste man lära sig språket annars är man borta". Han menar att man måste lära sig språket för att komma in i samhället. Han tycker dock att det är en positiv känsla och att motivationen gör att det känns lätt.

Goran tycker att svenska är svårt. Men han tycker att det är lättare att läsa än att prata. Han förstår cirka 50 % av orden när han läser tycker han. Han skulle vilja ha en svensk kompis att prata med. Han vill träna att prata och skriva mer.

Akram vill lära sig snabbare. Han läser skyltar och lappar på stan, information. "Jag är nyfiken och vill veta", säger han. Han tycker att det känns stressande att lära sig svenska just nu. Han är orolig för sin ekonomi. Han vill lära sig svenska, men han vill också ha ett jobb. Han har svårt med koncentrationen den här terminen.

Sex av informanterna, Mustafa, Hassan, Lizzie, Malcolm, Lira och Akram talar om svårigheter med ord när de beskriver hur det är att läsa på svenska. Mustafa säger att långa ord är svåra och att det är svårt att veta vad de betyder. Hassan säger: "Det är inte svårt, bara om det finns

ord som jag inte förstår. Orden är det viktiga. Det är roligt att söka efter ord”. Lizzie tycker att det är nya ord som är svåra. Malcolm säger att långa ord är lite svåra och att förut var de jättesvåra, men det går lättare nu. Han delar upp längre ord i stavelser och tycker att det går lättare att läsa då. Lira säger att långa ord är svåra och att hon blir stressad av mycket text. Hon blir också stressad av provsituationer och läser sämre då. Akram tycker att långa ord är mycket svåra. Han hoppar över dem. Han försöker läsa men glömmer direkt säger han. Ibland försöker han dela ord när han ska läsa. Även nya ord är svåra tycker han.

Sju av informanterna, Mustafa, Hassan, Sara, Goran, Lizzie, Malcolm och Lira tycker inte att de har några problem med att läsa på modersmålet/skolspråket. Mustafa skulle vilja ha liknande språkutvecklande uppgifter på svenska som dem han gjorde i hemlandet på modersmålet. Man läste en text och skrev sedan en ny text till den ur en annan infallsvinkel. Hans mål är att kunna översätta svenska pjäser till kurdiska. Hassan säger: ”Om jag läser på somaliska då förstår jag med en gång som automatiskt. Somaliska är mitt språk men det är svenska jag lär”. Sara menar: ”Somaliska kan jag, det är inte så svårt”. Lizzie tycker att det är okej att läsa på engelska och att hon förstår allt, men hon läser inte så mycket nu. Om det är något ord hon inte förstår så slår hon upp det i sitt lexikon. Malcolm har inga svårigheter med att läsa på engelska, men det är problematiskt att blanda språken. Han säger: ”Måste lägga ned engelska för att lära svenska nu”. Lira tycker att det är lätt att läsa och förstå arabisk text. Hon kan även läsa långa texter på arabiska.

Det är bara Akram som säger att han läser sämre på skolspråket arabiska än på svenska. Han använder arabiskan bara för att förstå svenska ord.

4.10 Sammanfattning av informanternas läsvanor och deras upplevelser av att läsa på svenska och på modersmålet/skolspråket

Alla informanter uppger att de läser böcker på svenska. Det är framförallt en bok som omnämns ”Kejsaren av Portugallien” av Selma Lagerlöf i lättläst version. Den används av sex informanter i sfi-

utbildningen. Fyra informanter säger att de även läser andra lättlästa böcker på svenska. Fyra informanter läser regelbundet böcker på modersmålet/skolspråket, men varierande mycket tid, från cirka en gång varannan vecka till två gånger per vecka.

Alla informanter läser den svenska tidningen "Metro". Sex av dem läser den varje dag. Två informanter läser den två dagar i veckan. Fem informanter läser också "Göteborgs-Posten", men olika mycket. Två av dem läser den varje dag. Alla fem läser först rubriker och om något är intressant läser man vidare. Sex informanter läser den lättlästa tidningen 8 SIDOR i skolan. Två av dem läser den varje dag de övriga en gång i veckan eller ibland. Endast en av informanterna läser papperstidningar på något annat språk än svenska. Hon läser ungefär en gång i veckan, men inte så lång tid, cirka 30 minuter per gång.

Alla de intervjuade ser på svensk TV och uppger att de läser den svenska textremsan. Två av dem säger att de inte hinner läsa klart texten. Alla tittar på film men olika mycket tid. Sex informanter ser svenska nyheter på TV. Fem informanter ser svensk TV varje dag. Ingen av informanterna säger att de läser på modersmålet/skolspråket på TV, men två av dem har engelska som modersmål och ser ibland engelsk film.

Samtliga informanter läser på svenska vid datorn. Tre av dem läser nyheter, en av dessa gör det varje dag. Tre informanter mejlar på svenska men olika ofta, från varje dag till ett par gånger i veckan. Fem av de intervjuade jobbar med språkprogram på datorn. Fyra av dem gör det flera gånger i veckan. Sex informanter läser på modersmålet/skolspråket vid datorn. Tre av dem läser nyheter från hemlandet på Internet. Två av de intervjuade läser hemsidor med anknytning till teater. Fyra informanter mejlar på modersmålet/skolspråket några gånger i veckan.

Alla de intervjuade jobbar med skolarbete hemma. De fyra som studerar på grundskoleåret fördelar lästiden mellan de olika skolämnena. Lästiden varierar från cirka 5 timmar per vecka till 2 timmar per dag.

Fem informanter besöker regelbundet något bibliotek, ungefär en gång i månaden, men en av dem går till stadsbiblioteket varje vecka.

Det är oftast lättlästa svenska böcker som lånas eller grammatikböcker på svenska och modersmålet/skolspråket. En informant lånar mest barnböcker, men ibland också böcker till sig själv på modersmålet. En av de intervjuade har bara besökt ett bibliotek en gång.

Alla informanter använder tvåspråkig ordbok i någon form. Sex av dem använder den tvåspråkiga ordboken "Lexin" på datorn. Fyra av

dessa använder även tvåspråkig ordbok i bokform. Två informanter använder endast tvåspråkig ordbok i bokform. Två informanter använder även en enspråkig svensk-svensk ordbok, Natur och Kulturs Svenska Ordbok, i skolan. Två informanter uppger att de alltid har tvåspråkig ordbok med sig när de läser på svenska.

De intervjuade uttrycker sig till större delen positivt om att läsa på svenska. Fyra av dem säger att det var mycket svårt i början men att det går lättare nu. Tre informanter använder verbet *måste* när de talar om att lära sig svenska, men menar samtidigt att det är viktigt och att man vill lära sig. En av de intervjuade säger att svenska är svårt, men att det är lättare att läsa än att prata. En informant tycker att det är stressande att lära sig svenska just nu. Hans personliga ekonomiska problem gör att det är svårt att koncentrera sig.

Sex av informanterna beskriver svårigheter med ord när de talar om att läsa på svenska. Det är främst långa ord och nya ord som upplevs som svåra att läsa. En informant blir stressad av provsituationer och läser sämre då.

Sju av de intervjuade tycker inte att de har några problem med att läsa på modersmålet/skolspråket, men tre av dem uppger att de inte läser så mycket just nu. En informant, Malcolm, är mycket tydlig med att han vill hålla isär språken och "lägga ned engelskan" nu när han studerar svenska. Det är bara en informant som säger att han läser sämre på modersmålet/skolspråket än på svenska.

4.11 Skillnader i läsvanor hos högutbildade och lågutbildade sfi-elever

För att undersöka om det finns skillnader i läsvanor mellan de högutbildade respektive de lågutbildade informanterna i studien har jag valt att dela in dem i tre grupper utifrån utbildningsbakgrund. I den första gruppen finns de informanter som har kortast utbildningsbakgrund, 0–3 års skolgång i hemlandet. I den andra gruppen finns de som har 5–11 års skolbakgrund. I den tredje gruppen finns de informanter som har eftergymnasial utbildning 14–17 års skolgång i hemlandet.

Intervjumaterialet visar att de informanter som har kortast utbildning från hemlandet inte läser böcker på modersmålet/skolspråket, medan personerna i de andra grupperna gör det, dock i varierande omfattning. Det är också i grupp två och tre man hittar två personer som har ett intresse (teater) som leder till att de läser skönlitterära texter.

Vad gäller tidningsläsning är resultatet mer spritt. Alla läser tidningen Metro, men de som läser den lite mer språkligt krävande Göteborgs-Posten varje dag, är informanter ur grupp två och tre. I dessa grupper finns också informanter som läser tidningar som inte är nyhetstidningar.

Resultatet är också spritt ifråga om textläsning på TV, men de två informanter som uppger att de inte hinner läsa den svenska textremsan på TV tillhör grupp ett och två, med kort eller relativt kort utbildningsbakgrund. Den andra personen är dock den som har studerat kortast tid på sfi.

Läsning vid datorn domineras av nyhetsläsning och mejlande på svenska och på modersmålet/skolspråket. De flesta jobbar också med svenska språkprogram på datorn, men en informant ur grupp två gör det endast på datorundervisningen i skolan. En informant ur grupp ett tycker själv inte att han kan så mycket på datorn, men chattar dock på Internet varje natt. Ett resultat som sticker ut är att ingen av de mest högutbildade informanterna uppger att de läser nyheter från hemlandet på Internet.

Angående besök på bibliotek är resultatet relativt spritt i grupp ett och två, men en informant i grupp två går oftare till biblioteket och lånar också fler olika typer av böcker. En informant i grupp ett uppger att han endast besökt ett bibliotek en gång och då tillsammans med en kompis som skulle låna en bok. De två mest högutbildade informanterna besöker inte bibliotek just nu och anger tidsbrist som skäl.

Alla informanter använder tvåspråkig ordbok i någon form. De som endast använder sådan ordbok i bokform tillhör båda grupp två. Två av de intervjuade i grupp ett uppger att de bara använder tvåspråkig ordbok på datorn.

Informanterna uttrycker sig överlag positivt om att läsa på svenska. De tre informanter som använder verbet *måste* när de talar om att lära sig svenska tillhör grupp ett eller två.

Det är bara en av de intervjuade som tycker att han läser sämre på modersmålet/skolspråket än på svenska. Han tillhör grupp ett.

5. Sammanfattning och diskussion

Syftet med denna undersökning var att undersöka läsvanor hos sfi-elever på C och D nivå. Bakgrunden bestod i att dessa elever, som sökt extra undervisning för att få stöttning i att skriva på svenska också visat sig ha problem med att läsa på svenska. Jag blev därför nyfiken på i vilken mån dessa elever läser utanför skoltid och vilken typ av texter de läser, på svenska och på modersmålet/skolspråket. Jag ville också undersöka om det fanns skillnader i läsvanor hos högutbildade och lågutbildade sfi-elever och detta mot bakgrund av "Matteuseffekten" som innebär att de som redan har hög utbildning (minst gymnasienivå) fortsätter att utveckla sin läsförmåga, medan de med lägre utbildning tappar i läsförmåga efter skoltiden (se avsnitt 1.1).

Undersökningen, som bestod av intervjuer, gjordes med åtta sfi-studerande på C och D nivå, med olika språkkunskaper och med olika lång skolbakgrund. Det visade sig att dessa elever läser flera olika typer av texter på sin fritid men lästiden per dag varierar en del. De texter som alla uppger att de läser är lättlästa svenska böcker. Det är ofta böcker som har samband med skolarbetet på sfi-kursen. Alla läser också den svenska tidningen Metro. De åtta informanterna ser alla svensk TV och uppger att de läser den svenska textremsan. Samtliga jobbar med skolarbete hemma. Här varierar lästiden från cirka en timme per dag till cirka tre timmar. Alla de intervjuade läser på datorn på svenska eller på modersmålet, men en av dem använder endast datorn på datorundervisningen i skolan. Alla informanter använder tvåspråkig ordbok i någon form.

På frågan om det finns skillnader i läsvanor hos högutbildade och lågutbildade sfi-elever vad gäller texttyper och lästid tycker jag mig kunna se en del mönster i undersökningen. De elever som läser böcker på sitt modersmål/skolspråk har mellan 5–17 års skolbakgrund från hemlandet. De har med all säkerhet hunnit tillägna sig mycket av sitt förstaspråks utbyggnad och har redan introducerats i texter av detta slag. De med kortast utbildning 0–3 år läser inte böcker på modersmålet/skolspråket. Deras skolbakgrund har ju troligtvis inte innefattat någon utveckling av språkets utbyggnad i skriftliga genrer, eftersom läs- och skrivträningen på modersmålet/skolspråket blivit avbruten (se avsnitt 2.1 och 2.3). Resultatet är dock inte entydigt

eftersom en av informanterna med mycket kort utbildningsbakgrund uppger att hon läser flera olika nyhetstidningar från hemlandet på Internet.

De informanter som regelbundet läser den mer språkligt krävande tidningen Göteborgs-Posten finns bland dem som har 5–17 års skolutbildning. Hos dessa elever finns också en större genrebredd vad gäller läsning av andra tidningar som vecko- eller månadstidningar. Två informanter, en med 5 års skolbakgrund och en med 17 års skolbakgrund har också ett teaterintresse, respektive teaterutbildning, som innebär att de regelbundet läser pjästexter på modersmålet. Här verkar Matteuseffekten positivt (se avsnitt 1.1) Dessa två elever har redan ett intresse för läsning som de fortsätter utveckla. Den elev som har gått i skolan endast fem år på modersmålet är ju inte högutbildad, men här verkar intresset och motivationen göra att han fortsätter läsa texter på modersmålet. Hos två elever med mycket kort utbildningsbakgrund framkommer tydligt att läsning av vissa typer av texter är starkt kopplade till undervisningssituationen. Hassan säger att han förra terminen läste tidningen 8SIDOR mycket på samhällskunskapslektionerna. Nu använder han tidningen endast en gång i veckan i läs- och skrivundervisningen. Akram säger att han inte kan så mycket på datorn, men att förra terminen, när han läste samhällskunskap, tittade han mycket på kartor och läste fakta om andra länder. Man kan fundera över om Matteuseffekten kommer att verka negativt hos dessa båda elever, och om den förmåga de lyckas uppnå i skolan kommer att avta när de lämnar skolan på grund av bristande träning (se avsnitt 1.1). Hassan ger dock uttryck för att han är mycket motiverad att studera och arbetar målmedvetet med ett ämne i taget, skriver ord och översätter. Han jobbar med skolarbete två till tre timmar per dag. Han måste studera mycket och ta igen eftersom han är nybörjare säger han. Hos Hassan kan man säga att det finns en dubbel sårbarhet vad gäller utveckling av läsförmåga. För det första har han inte gått i skola på sitt modersmål i hemlandet, utan har lärt sig läsa och skriva med hjälp av sin far. Troligtvis har han då inte fått möjlighet att utveckla sitt modersmåls utbyggnad i skriftliga genrer. För det andra kom han till Sverige i övre tonåren. I studien IALS redovisas att de invandrare som kom till Sverige i 13–18 års ålder hade sämre resultat vad gäller utveckling av läs- och skrivförmåga än grupperna som var närmast yngre eller äldre vid ankomsten till Sverige (se avsnitt 2.3.1).

I studien IALS (se avsnitt 2.4) framgår att invandrare utnyttjar bibliotek mer än vad infödda svenskar gör och att detta även gäller för de invandrare som har dålig läs- och skrivförmåga på svenska. Detta

resultat verkar stämma med resultatet i min undersökning där fem av informanterna med 0–11 års skolbakgrund regelbundet besöker bibliotek. Det är intressant att notera att de informanter som säger att de inte besöker bibliotek just nu, är de i undersökningen som har längst skolbakgrund 14–17 år. En av de intervjuade, Akram som har mycket kort skolbakgrund, uppger emellertid att han endast besökt ett bibliotek en gång och då för att följa med en kompis. Akram har aldrig fått möjlighet att lära sig läsa och skriva på sitt modersmål och inte heller fått tillräckliga kunskaper på skolspråket arabiska för att kunna läsa bra på detta språk. Hans läs och skrivinläring har huvudsakligen skett på svenska, med visst stöd av modersmåls lärare. Vägen för honom att bli funktionellt litterat på svenska är med all sannolikhet mycket lång (se avsnitt 2.3.2) Vid intervjun kunde jag också märka att detta, att han inte kan läsa och skriva på sitt modersmål var ett känsligt ämne för honom.

När det gäller upplevelser av att läsa på svenska, uttrycker sig de flesta positivt, även om de flesta säger att det var mycket svårt i början. De verkar också ha en stark motivation att lära sig svenska. De är ju alla vuxna och språkinläringen är hos flera tydligt kopplad till personliga intressen, vilket Myrberg talar om (se avsnitt 2.3.2). Det kan handla om att lära sig språket för att komma in i samhället som Malcolm uttrycker, eller som för Hassan att studera för att ta igen att man inte fått gå i skola tidigare. Akram uttrycker att han vill ha ett jobb men kopplar det inte direkt till språkinläringen. Han säger att han vill lära sig svenska, men han vill också ha ett jobb.

De flesta av informanterna talar om svårigheter med ord när de ska läsa på svenska. Det är långa och nya ord som vållar problem. Lundberg och Reichenberg påpekar att invandrarelever relativt snabbt brukar lära sig att avkoda svenska ord, men att ordförståelsen och meningsbyggnaden vållar stora problem (se avsnitt 2.4). Myrberg menar att eftersom fonemstrukturen är obekant och även strukturen hos orden, påverkas läsförmågan negativt hos invandrareleven. Avkodningen är inte automatiserad och följderna blir en arbetsminneskrävande fonologisk lässtrategi (se avsnitt 2.4). Dessa problem känner jag igen när det gäller läs- och skrivundervisningen med sfi-eleverna och det var också de som utgjorde bakgrunden till min undersökning om deras läsvanor. Flera av

informanterna berättar om strategier de använder för att läsa långa eller nya ord. Malcolm delar upp längre ord i stavelser och tycker att det går lättare att läsa då. Han och även Lizzie använder alltid tvåspråkig ordbok när de läser på svenska. Hassan och Sara försöker slå upp ord, men om de inte hittar orden frågar de läraren nästa dag. Mustafa använder tvåspråkig eller enspråkig ordbok för att förklara ord. Även Sara använder ibland enspråkig svensk-svensk ordbok. Akram tycker att långa ord är mycket svåra och hoppar över dem. Han försöker läsa men glömmer direkt säger han. De flesta av informanterna är oerhört flitiga när det gäller att använda tvåspråkig ordbok och slå upp ord inte förstår. Detta sätt är emellertid oerhört tidskrävande och det är tydligt att de behöver få läsa texter som är på en lagom svår nivå, så att de kan förstå det mesta av sammanhanget. Om andelen okända ord är för stor sker ingen inlärning enligt Enström och Holmegaard (se avsnitt 2.3.3). Informanten Sara i undersökningen ger ett par exempel på en lässtrategi där hon förstår av sammanhanget. När hon läser tidningen Metro förstår hon det mesta, om hon läser mycket blir det lätt säger hon och när hon läser den svenska textremsan på TV förstår hon helheten.

När en sfi-elev börjar sin utbildning i svenska sker en placering på en av tre studievägar/spår beroende på vilken utbildningsbakgrund man har (se avsnitt 2.5) Denna grova indelning är emellertid inte tillräcklig för att eleverna ska nå bra resultat i sin språkinlärning. För att språkinlärning ska lyckas är det viktigt att lärare på alla nivåer förstår i vilken läs- och skrivutvecklingsfas eleven befinner sig, så att den exempelvis får jobba med lagom svåra texter. Detta gäller för läs- och skrivutveckling på såväl förstaspråket (se avsnitt 2.2) som på andraspråket. När det gäller läsinlärning på svenska är det mycket viktigt med en noggrann kartläggning av invandrades språkkunskaper både på modersmålet och på eventuella andra språk för att nå ett bra resultat menar Myrberg (se avsnitt 2.3.2). De åtta eleverna i studien går på olika studievägar/spår beroende på utbildningsbakgrund. Men de som går på samma studieväg har sinsemellan olika språkkunskaper. Goran som bara har gått fem år i skola i hemlandet har ett stort teaterintresse och läser pjästexter på sitt modersmål, vilket säkert ger honom en mängd fackord inom detta område. Viberg skriver om, hur ordförrådet och stilistiska register ofta fortsätter att utvecklas för vuxna i samband med yrkeslivet (se avsnitt 2.3.1). Lira, som har arbetat i antikaffär, läser både en antiktidning och en konsttidning på svenska vilket kan öka hennes ordförråd inom dessa områden. Informanterna kommer från flera olika länder. En uppväxt i en annan kultur kan innebära att man har olika begrepps- och ordförråds-kunskaper vilket måste uppmärksammas

och tas tillvara i undervisningen skriver Enström och Holmegaard (se avsnitt 2.3.3).

På sfi- utbildningen i den kommun som informanterna tillhör gör man tillsammans med eleven upp en individuell fördjupad studieplan. Detta arbete inleds oftast vid ett introduktionssamtal där man försöker kartlägga elevens nuvarande studiesituation. Samtalet behöver också kompletteras med språkliga tester för att få kunskap om elevens språkliga nivå. Planen revideras sedan kontinuerligt under studietiden, vid ytterligare samtal mellan elev och lärare och ibland med stöd av modersmåslärare eller tolk. Det görs alltså en relativt noggrann kartläggning av elevens språkliga nivå. Ibland tycker jag att det sedan brister i undervisningen, då eleverna många gånger får arbeta med för svåra texter. Det är naturligtvis ett mycket tidskrävande arbete att hitta texter som passar varje individs språkliga nivå.

6. Avslutning

Det har varit mycket intressant och lärorikt att skriva denna uppsats. Jag har fått en fördjupad kunskap om de intervjuade sfi-elevernars läsvanor och deras upplevelser av läsning och kunnat se vissa mönster i skillnader i läsvanor och upplevelser av läsning mellan högutbildade och lågutbildade elever i undersökningen.

Fördjupningen i teorin kring språkinlärning rent allmänt och andraspråksinlärning i synnerhet, har gett mig insikt i vad informanternas svårigheter med att läsa på svenska kan bero på.

För att elevernas läsförmåga ska öka och att Matteuseffektens negativa verkningar hos lågutbildade ska minska, måste sfi-utbildningen innefatta en noggrann kartläggning av elevens språkliga nivå på modersmålet och på svenska. Alfabetiseringsundervisning bör erbjudas på modersmålet. Vidare behöver man arbeta mycket med elevernas fonologiska medvetenhet och deras kunskap om ordbildning så att den

svenska fonemstrukturen och ordstrukturen blir mer bekanta. Då kan eleverna lära sig mer språk via läsning.

Litteratur

- Enström, Ingegerd & Margareta Holmegaard 1993. Ordförråd och ordinlärning. I: Cerú, Eva & Lisbeth Aronsson (red.) *Svenska som andraspråk, Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur & Arlöv: Utbildningsradion, s. 164–191.
- Franker, Qarin 2004. Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur s. 675–713.
- Holmegaard, Margareta 2000. Språkmedvetenhet och ordinlärning – Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefälsövning i svenska som andraspråk. I: Åhl, Hans (red.) *Svenskan i tiden: verklighet och visioner*. Stockholm: HLS.
- Hyltenstam, Kenneth 2007. Modersmål och svenska som andraspråk. I: Ewald Anette & Birgitta Garne (red.) *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber, s. 45–70.

- Kuyumcu, Eija 1993. Läs- och skrivinlärning för vuxna i andraspråksperspektiv. I: Cerú, Eva & Lisbeth Aronsson (red.) *Svenska som andraspråk, Lärarbok 3*. Stockholm: Natur och Kultur & Borås: Utbildningsradion, s. 144–186.
- Kvale, Steinar 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Danmark: Studentlitteratur.
- Lagerholm, Per 2005. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline 2007. Läsande, skrivande och samtalande. . I: Ewald Anette & Birgitta Garne (red.) *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber, s. 25–42.
- Lundberg, Ingvar & Monica Reichenberg 2008. *Vad är lättläst?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Matteusevangeliet, 2004. I: *Bibeln 2000*. Stockholm: Verbum s. 1333–1379.
- Myrberg, Mats 2007. Läs- och skrivsvårigheter. I: Ewald Anette & Birgitta Garne (red.) *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber, s.73–98.
- Myrberg, Mats 2001. *Att öppna språkgränser, Klyftor och broar i invandrares läs och skrivutveckling*. Stockholm: Lärarhögskolan. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. s. 109–120.
- Nygren-Junkin, Lilian 2006. Modersmål har vi allihopa – här med, och där med. I. *Språkvård*, 2006:3 s.11–17.
- Skolverket, 2009. Förordning om kursplan för svenskundervisning för invandrare. <http://www.skolverket.se/skolfs?id=1491> Hämtad 100404
- Skolverket, 2006a. PISA. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1760> Hämtad 100404
- Skolverket, 2006b. PIRLS. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1756> Hämtad 100404
- Stanovich, Keith 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21/4:360–407.
- Trost, Jan 2005. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Viberg, Åke 1993. Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, Eva & Lisbeth Aronsson (red.) *Svenska som andraspråk, Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och Kultur & Arlöv: Utbildningsradion, s.13–83.

Om eleven

Ursprungsland

Modersmål ev. skolspråk

Andra språkkunskaper

Utbildningsbakgrund

Tid i Sverige

Sfi-historik (startnivå - nuvarande nivå)

Om läsande

Läser du någonting när du inte är i skolan? Berätta...

Läser du något på ditt modersmål/skolspråk?

Vad läser du? Böcker? Tidningar? Text på TV? Läsning vid datorn?

När läser du?

Hur ofta läser du på ditt modersmål/skolspråk?

Hur mycket tid läser du på ditt modersmål/skolspråk?

Läser du någonting på svenska när du inte är i skolan? Berätta...

Vad läser du? Böcker? Tidningar? Text på TV? Läsning vid datorn?

När läser du?

Hur ofta läser du på svenska?

Hur mycket tid läser du på svenska?

Jobbar du med skolarbete, läser läxor, när du inte är i skolan?

När jobbar du med skolarbete?

Hur mycket tid jobbar du med skolarbete utanför skoltid?

Går du till något bibliotek?

Vad gör du där?

När går du till biblioteket?

Går du ofta till biblioteket?

Brukar du använda lexikon eller någon ordbok?

Hur är det att läsa på svenska tycker du?

Hur är det att läsa på modersmålet/skolspråket tycker du?

Genomgående för fördjupning: berätta mer...

Formulär för strukturering av intervjumaterial

Bilaga

2

Informant: Namn/fingerat namn: _____

Ursprungsland:

Modersmål ev. skolspråk:

Andra språkkunskaper:

Utbildningsbakgrund:

Tid i Sverige:

Ålder vid ankomst till Sverige:

Sfi- historik:

Läsning på modersmålet/skolspråket	
Böcker	
Tidningar	
Text på TV	
Läsning vid datorn	

Läsning på svenska	
Böcker	
Tidningar	
Text på TV	
Läsning vid datorn	
Skolarbete/läxläsning	

Besök på bibliotek	
Användning av lexikon	

Upplevelse av läsning på svenska och på modersmålet/skolspråket:

